

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE ET RENDEMENT SCOLAIRE
CHEZ LES ELEVES DE
SIXIEME ANNEE

PAR

BENOIT POISSON

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

MEMOIRE PRESENTE AU COMITE DES ETUDES AVANCEES
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

JUIN 1978

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

RESUME DE MEMOIRE

PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE ET RENDEMENT SCOLAIRE
CHEZ LES ELEVES DE SIXIEME ANNEE

La présente recherche veut préciser la relation entre la motivation telle que mesurée en terme de perspective temporelle future et le rendement scolaire.

Nous avons, dans un premier temps, pour tous les sujets, évaluer la relation entre notre mesure de la perspective temporelle future et le rendement scolaire au moyen de coefficients de corrélation. Deuxièmement, nous avons comparer la longueur de la perspective temporelle future chez deux groupes de sujets, un à rendement scolaire faible et l'autre à rendement scolaire élevé, au moyen de tests de différence de moyennes. L'homogénéité des deux groupes quant aux variables: quotient intellectuel, niveau socio-économique et influence du groupe, a été vérifiée.

Les résultats obtenus semblent confirmer qu'il existe, chez les sujets touchés, une relation entre la longueur de la perspective temporelle future et le rendement scolaire faible ou élevé. Les élèves à rendement scolaire faible auraient une perspective temporelle future plus immédiate tandis que les élèves à rendement scolaire élevé auraient une perspective temporelle future plus éloignée.

Pour préciser l'influence de la perspective temporelle future sur le rendement scolaire, il faudrait faire une étude longitudinale. Il serait intéressant de voir si à un élargissement de la perspective temporelle future correspond une augmentation du rendement scolaire.

Michel Claes (1975), dans une récente étude, a travaillé en ce sens en élaborant un programme d'intervention pour essayer d'améliorer le niveau de motivation scolaire d'étudiants de secondaire III. Selon les résultats de sa recherche, rapportés par Caouette (1976), le programme d'intervention de Michel Claes "a contribué à améliorer le rendement scolaire dans son ensemble" (p. 46). Si nous voulons améliorer le rendement scolaire moyen des élèves, il serait intéressant de continuer dans cette direction, car ce peut être un des moyens les plus efficaces.

Benoît Poisson

Benoît Poisson

Département de psychologie.

Roger Asselin

Roger Asselin

Directeur de mémoire.

Juin 1978.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Motivation et apprentissage	5
Contexte théorique et expérimental	6
1. Les principes fondamentaux de l'apprentissage	6
2. Théorie de la motivation humaine de Nuttin	16
3. Perspective temporelle future et rendement scolaire	21
Hypothèses	27
Chapitre II - Description de l'expérience	28
Définition du rendement scolaire	29
Echantillonnage	31
Instruments de mesure	32
Déroulement de l'expérience	35
Chapitre III - Analyse des résultats	37
Etude de la corrélation entre le rendement scolaire et la perspective temporelle future	38
Analyse de l'homogénéité des deux groupes quant au niveau socio-économique, quotient intellectuel et influence du groupe	41
Comparaison des deux groupes quant à la longueur de la perspective temporelle future	45
Conclusion	52
Appendice A - Instruments de mesure	56
Appendice B - Résultats individuels	62
Références	71

Introduction

De façon empirique, il est possible d'observer que les Commissions Scolaires orientent uniquement leurs actions pédagogiques à partir des objectifs cognitifs contenus dans les programmes. Il nous apparaît raisonnable de prétendre que certaines réalités telles que les caractéristiques personnelles de l'élève et de sa famille et les relations entre les élèves sont négligées. L'absence de ces éléments fait en sorte que le rendement scolaire peut en être affecté.

Un relevé de la littérature au sujet de ces divers éléments et de leur influence sur le rendement scolaire nous permet de croire qu'il ne faut pas les négliger. C'est ainsi que divers chercheurs, tels que Henderson et al. (1976; influence du groupe et quotient intellectuel), Jensen (1967: niveau socio-économique), et Salamé (1977; motivation à l'accomplissement), ont effectué une première estimation quant à l'influence de ces variables sur le rendement scolaire.

La présente recherche veut préciser la relation

entre la motivation telle que mesurée en terme de perspective temporelle future et le rendement scolaire. Plusieurs auteurs (Barabasz, 1970; Lessing, 1968; Teahan, 1958; Vincent, 1965) ont conclu que les élèves ayant un rendement académique supérieur ont une perspective temporelle future plus étendue que ceux ayant un rendement académique inférieur.

La question qui nous préoccupe est la suivante: existe-t-il une relation entre la perspective temporelle future et le rendement scolaire chez des élèves de sixième année? Afin de répondre à cette question, nous allons étudier la relation entre notre mesure de la perspective temporelle future et le rendement scolaire au moyen de coefficients de corrélation.

Une deuxième question découle de la première: quelle est la différence quant à la longueur de la perspective temporelle future entre les élèves ayant un faible rendement scolaire et ceux ayant une performance plus élevée à ce même niveau? Pour y trouver réponse, nous allons premièrement nous assurer de l'homogénéité de deux groupes de sujets, un à

rendement scolaire faible et l'autre à rendement scolaire élevé, quant aux variables: quotient intellectuel, niveau socio-économique et influence du groupe. Deuxièmement, nous allons comparer la longueur de la perspective temporelle future chez ces deux groupes.

Chapitre premier

Motivation et apprentissage

Contexte théorique et expérimental

L'influence de la motivation sur le rendement scolaire est un thème qui a donné lieu à un grand nombre de travaux et de recherches (Barabasz, 1970; Nuttin, 1959; Piaget, 1959; Teahan, 1958; etc.).

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective psychopédagogique. La première partie portera sur les principes fondamentaux de l'apprentissage. D'une part, une étude des aspects théorique et pratique de l'apprentissage sera réalisée et d'autre part, une analyse des facteurs concourant au rendement scolaire sera présentée.

Puisque cette recherche porte sur la motivation, la deuxième partie s'attardera à l'étude de la théorie de la motivation humaine de Nuttin. Enfin, la dernière partie fera ressortir les relations existant entre la perspective temporelle future et le rendement scolaire.

1. Les principes fondamentaux de l'apprentissage

1.1 Définition de l'apprentissage

Avant d'entreprendre l'étude d'une théorie de l'apprentissage, nous allons donner une définition générale de ce que c'est qu'apprendre. Il semble que, du point de vue fonctionnel et structural, on puisse s'accorder pour dire qu'il y a apprentissage "lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable" (Reuchlin, 1977, p. 125).

En plus du caractère adaptatif de la modification, deux critères restrictifs doivent être ajoutés pour caractériser les phénomènes d'apprentissage. Tout d'abord, la modification doit être plus ou moins permanente, elle doit également se manifester par une variation quantitative et qualitative. La variation quantitative, aussi appelée intensive, peut être observée par un accroissement d'effort alors que la variation qualitative ou extensive peut se présenter sous la forme d'un changement de structure de la réaction.

Nous examinerons maintenant une théorie de l'apprentissage et son application pratique dans le système scolaire.

1.2 Théorie moderne de l'apprentissage et son application à l'enseignement

A partir des principes dégagés des recherches sur l'apprentissage, plusieurs auteurs (Gagné, 1976; Nuttin, 1963; Piaget, 1959; Rogers, 1970) ont suggéré des manières d'organiser un nombre de faits en un ensemble cohérent ou théorie. Une théorie de l'apprentissage permet donc d'interpréter plusieurs faits singuliers qui ont été observés indépendamment en les reliant à un modèle conceptuel.

Gagné a élaboré une théorie moderne de l'apprentissage qui s'appuie sur le traitement de l'information. Selon cette théorie, "les processus susceptibles d'expliquer les phénomènes d'apprentissage sont ceux qui effectueront certaines transformations à partir des entrées d'information jusqu'aux sorties, d'une façon analogue au travail de l'ordinateur" (Gagné, p. 14). Ces diverses formes de transformations sont appelées les processus d'apprentissage.

Un acte particulier d'apprentissage peut être analysé, toujours selon le même auteur, à travers huit phases, chacune correspondant à un processus d'apprentissage principal entrant en action pendant chacune des phases. Ces huit phases sont la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et le feed-back;

chacune étant associée à un des processus d'apprentissage suivant: l'expectative, l'attention, la codification, l'emmagasinement, le repérage et retrait, le transfert, la réponse et le renforcement.

Pour chaque phase d'apprentissage, l'auteur suggère "un ou plusieurs processus internes dans le système nerveux central de l'étudiant qui transformeraient l'information d'une forme à une autre jusqu'à ce que l'individu atteigne une performance" (Gagné, 1976, p. 41). Ces processus internes d'apprentissage sont influencés par des événements externes, tels que la communication verbale de l'enseignant ou le manuel. Lorsque nous voulons influencer sur ces facteurs externes dans le but de faciliter les processus d'apprentissage vers l'atteinte d'objectifs particuliers, nous établissons alors la base d'une théorie de l'enseignement qui, à son tour, guidera les activités des enseignants.

Plus haut, nous venons de décrire ce qu'est la théorie de l'apprentissage de Gagné, voyons comment ces divers éléments s'articulent à l'intérieur d'une approche pédagogique. Une méthode d'enseignement que le Ministère de l'Education semble promouvoir est l'enseignement systématique. Riendeau et al.

(1974) définit cette approche comme étant "l'application d'une démarche rationnelle à l'analyse et à l'organisation du processus enseignement-apprentissage" (p. 38). Cette définition implique que l'enseignement a lieu à travers l'élaboration et la mise sur pied de stratégies nettement déterminées et dont le but est de faire acquérir le maximum de compétences à l'élève.

L'enseignement systématique fait parti, selon Paquette (1976), d'une pédagogie fermée et formelle où "l'étudiant est examiné en fonction des compétences que l'on veut lui faire acquérir; il doit devenir capable de..." (p. 29). Les apprentissages se font selon un ordre logique. Le premier apprentissage sert de support à celui qui suit, c'est une politique de pré-requis en pré-requis. Les valeurs véhiculées par ce courant pédagogique sont la productivité, la rationalité et l'efficacité (Paquette, 1976).

L'enseignement systématique a donné naissance à plusieurs modèles (enseignement programmé, enseignement par objectifs, progrès continu) dont la structure varie suivant le niveau d'application visé. Cependant, selon Riendeau et al. (1974), "trois dimensions fondamentales de l'enseignement

systematique se retrouvent toujours dans ces nombreux modèles, soit la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats" (p. 38).

Appliquons ce modèle à l'apprentissage de la lecture:

Le programme sera présenté de manière à ce que chacun des éléments de la langue écrite soit découpé et placé dans un ordre logique.

Le maître donne les objectifs à l'élève. Il peut proposer divers moyens pour les atteindre.

L'élève a le choix du moyen dans la mesure où l'on pourra contrôler s'il a atteint l'objectif prédéterminé.

Les compétences dans la lecture se mesureront par rapport à des performances souhaitées ou anticipées (Paquette, 1976, p. 32).

1.3 Le rendement scolaire et ses facteurs déterminants

Dans le contexte d'un rendement scolaire à fournir, différentes variables peuvent intervenir pour influencer le rendement qui sera fourni. Selon Caouette (1976) et Henderson et al. (1976), l'influence du groupe, le niveau socio-économique, le quotient intellectuel et la motivation sont des facteurs importants au niveau du rendement scolaire.

A. Influence du groupe. Le rôle des influences du groupe peut paraître ambigu. Certains chercheurs tels que Correl (1969) et Henderson et al. (1976) ont avancé que "le progrès de chaque écolier est essentiellement proportionnel à l'intérêt que sa classe porte à l'étude" (Correl, 1969, p. 109). Ainsi, les compagnons de classe d'un élève exercent une influence sur ses résultats scolaires, c'est-à-dire que les élèves faibles peuvent acquérir des connaissances directement des plus forts, et la présence de ces derniers peut élever les niveaux d'aspiration des premiers.

Une des conclusions de Henderson et al. (1976) dans son étude sur l'influence du groupe est la suivante: "l'influence du groupe a une incidence uniforme et prononcée sur le rendement lorsque ces influences sont évaluées selon les niveaux du quotient intellectuel moyen de la classe" (p. 70).

B. Niveau socio-économique. Un grand nombre de recherches ont démontré que l'origine socio-économique de l'enfant, représentée le plus souvent par la scolarité de ses parents, influence ses performances scolaires. Bourdieu et

Passeron (1970) ont démontré qu'il existe une relation étroite entre le niveau socio-économique des adolescents et leur réussite universitaire. Quant à Baudelot et Establet (1972), ils ont établi que deux filières étaient présentes dans le système d'éducation: le "réseau primaire-professionnel" qui conduit les enfants d'origine modeste de l'école à l'usine et le "réseau secondaire-supérieur" qui amène les enfants socialement plus favorisés à des postes comportant des responsabilités supérieures.

Au terme de son analyse sur le rôle du milieu, Reuchlin (1972) conclut que "le niveau culturel des parents rend possible, dans les milieux favorisés, l'adaptation d'une meilleure pédagogie favorisant non seulement l'apprentissage de structures plus complexes mais en outre l'apprentissage de structures abstraites" (p. 119).

Le rendement des élèves relativement au français et au mathématique est lié de façon positive aux niveaux de scolarité des parents. En effet, Henderson et al. (1976) arrive à la conclusion suivante: "de tous les facteurs déterminant le rendement, les antécédents familiaux et le quo-

tient intellectuel pré-scolaire se sont révélés les deux plus importants" (p. 69).

C. Quotient intellectuel. Les tests de fonctionnement intellectuel sont une bonne mesure de ce que l'enfant a acquis sur les symboles et les règles qui dominent sa culture. C'est, selon Kagan (1971), "la raison pour laquelle il prédit si bien les résultats scolaires" (p. 233). Henderson et al. (1976) confirme cette hypothèse: "il existe une forte corrélation entre les résultats des quotients intellectuels et les tests de rendement et cette corrélation s'accroît avec le temps" (p. 13).

D. Motivation. "Les branches de la psychologie étudiant le comportement humain sous ses aspects de performance et de rendement ont reconnu très tôt l'importance du facteur motivationnel" (Nuttin, 1968, p. 18). Il a été démontré par Young en 1936 qu'il existait des différences dans le niveau de rendement obtenu par des sujets d'aptitudes équivalentes mais de motivation inégale. C'est pourquoi "l'apprentissage nécessite de la part de l'enfant une certaine motivation, c'est-à-dire un désir d'apprendre, désir qui

déclenchera l'activité mentale et l'alimentera en énergie" (Caouette, 1976, p. 59).

Une récente étude de Salamé (1977) analyse le comportement d'élèves de milieu défavorisé, connaissant depuis longtemps des difficultés scolaires, comparativement à d'autres de même milieu ayant connu plus de succès. Les élèves sous-productifs ont manifesté une moins grande motivation à l'accomplissement. Caouette (1976) explique ce comportement de la façon suivante: l'élève qui subit une succession d'échecs finit par apprendre "qu'il est mauvais juge de sa propre qualité et qu'il ne peut pas se permettre de viser très haut" (p. 38). Les résultats de l'étude de Bourbeau (1970) laissent supposer qu'un tel fait se produise: "une expérimentation créant des situations d'échecs ne durant que vingt minutes a réussi à rabaisser complètement les capacités d'auto-évaluation et les niveaux d'aspiration" (p. 38).

C'est ainsi que des situations d'échecs répétées abaissent d'une façon marquée les niveaux d'aspirations d'un élève, de plus ces baisses dans la motivation empêchent la réalisation d'une bonne performance. Inversement des situations de succès répétées élèveraient d'une façon marquée le

niveau d'aspiration et du même coup augmenteraient le rendement. Les résultats de Salamé (1977) qui vont dans le même sens que d'autres recherches (Katz, Bourbeau) confirment l'existence d'une relation entre le rendement scolaire et la motivation.

Il serait important à ce moment-ci de présenter la théorie de la motivation humaine de Nuttin, théorie sur laquelle s'appuie notre recherche.

2. Théorie de la motivation humaine de Nuttin

2.1 Théorie relationnelle de la personnalité

La théorie, proposée par Nuttin (1965), pour l'étude de la motivation humaine, est basée sur une certaine conception de la personnalité. Pour cet auteur, "la personnalité n'existe fonctionnellement que dans un réseau actif d'interactions actuelles et potentielles avec un monde qui, lui, n'existe non plus, au niveau psychologique, que grâce à cette activité" (p. 212). Ainsi la structure préexistante qui est le centre de la personnalité est une exigence et une capacité d'établir certains types d'interaction et de communication avec le monde. Il n'y a pas seulement des interrelations biochimiques, mais aussi des actions au niveau des relations

cognitives et affectives avec un monde de signification. Donc "c'est à travers des rapports biochimiques, affectifs et cognitifs existant entre ces deux pôles: Moi-Monde, que l'individu peut atteindre sa plénitude totale" (D'Amorin et al., 1972, p. 320).

2.2 Le Besoin

Dans la théorie de Nuttin, les besoins occupent une place importante. Ce sont des types d'interactions qui sont considérés comme indispensables au fonctionnement de l'organisme et de la personnalité. Ces interrelations sont:

des exigences d'insertion dans le monde d'un type déterminé. Ces exigences sont inscrites dans la structure même de la personnalité; elles sont la base de l'orientation préférentielle vers certains types de relations. Ces besoins deviennent progressivement des motivations pour des objets concrets, grâce au fait que certaines relations concrètes avec des objets déterminés ont réussi à établir le type d'insertion "requis"; c'est-à-dire que certaines formes de comportement ont satisfait le besoin. C'est ainsi que les besoins, exigences vagues et non différenciées au début, se canalisent dans des formes comportementales concrètes et se multiplient au fur et à mesure qu'avec l'âge et avec la civilisation l'in-

sertion dans le monde prend des formes nouvelles (Nuttin, 1965, p. 153).

Ces besoins, dans leur aspect primaire, ne sont pas appris. Ce sont les structures concrètes que l'individu peut utiliser lors de son insertion dans le monde qui sont apprises. Or cette insertion dans le monde se produit dans une réalité temporelle vécue, identifiée comme étant la perspective temporelle.

2.3 Perspective temporelle future

Dans la littérature, Frank (1939) est le premier à utiliser le terme "perspective temporelle" pour désigner une continuité temporelle vécue dans laquelle l'individu peut organiser son comportement en rapport avec les événements passés et futurs de son existence. Le concept de "perspective temporelle future" fut développé par Wallace en 1956 pour exprimer la "localisation dans le temps et l'ordination des événements futurs personnalisés" (p. 246).

La capacité de se représenter le temps à venir, d'établir des plans et des programmes d'actions se situant dans le futur est une caractéristique du développement humain

(Fraisie et Vautery, 1952). Selon plusieurs auteurs (Eson, 1951; Nuttin, 1953; Piaget, 1955; Smythe et Goldstone, 1957) il semblerait que:

un concept de temporalité chez l'individu émerge dans l'enfance et se développe graduellement. Quand un enfant a atteint deux ou trois ans, il a acquis une notion, plus ou moins limitée, d'un temps passé, présent et futur. Cependant, jusqu'à l'âge de huit ans, l'enfant est principalement centré sur son présent immédiat. Le concept temporel, avec toutes les références s'ouvrant sur le passé et le futur continue à se développer jusqu'à l'âge de treize et quatorze ans, moment où les premiers concepts d'adulte émergent. A cette période, la notion de continuité temporelle et son estimation relativement précise est acquise (Wallace et Rabin, 1960, p. 217).

Cette capacité de se représenter et d'estimer le temps donne aux motivations humaines des orientations spécifiques. Nuttin (1963, 1967) a mentionné la place qu'occupe dans la motivation humaine, les plans et les projets s'étendant dans le futur:

L'activité motivée ne vas pas avoir seulement pour rôle de modifier l'organisme pour l'adapter au milieu.

Elle aura pour rôle de modifier le milieu. On reconnaît là un modèle "cognitif": l'activité est déclenchée par un désaccord entre un certain schéma interne et la structure correspondante des informations provenant du milieu; elle est orientée par ses effets sur ce désaccord (feedback), qu'elle tente de réduire. Ce processus utilise ici la représentation d'une structure complexe de moyens et de fins s'inscrivant dans une perspective temporelle à plus ou moins long terme (Reuchlin, 1977, p. 331).

Ainsi, l'expérience du besoin implique une relation dynamique avec quelque chose d'absent. Par le fait que l'organisme a besoin d'un objet, il est vaguement orienté vers cet objet, qui devrait être présent mais qui n'est pas encore là. Alors, la motivation humaine serait principalement orientée vers des objets, situés dans le futur. L'homme, de cette façon, satisfait ses besoins en les élaborant dans une structure compliquée de buts, de plans et de tâches.

En somme, puisque la plupart des objets ne sont pas présents au moment où ils sont désirés, nous pouvons dire que l'activité humaine est orientée principalement vers le futur à travers des plans et des projets d'avenir dont

l'importance est capitale pour le comportement actuel de l'individu. Ainsi la perspective temporelle future est un élément déterminant du processus d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons exposé ici cette théorie.

3. Perspective temporelle future et rendement scolaire

La plupart des recherches sur la perspective temporelle future se sont d'abord centrées sur les classes sociales et les problèmes d'inadaptation. Cependant, certains auteurs (Barabasz, 1970; Lessing, 1968; Teahan, 1958) se sont centrés sur le rendement. Selon Barabasz (1973), "généralement, le rétrécissement de la perspective temporelle future est rattaché aux comportements indésirables tel que la délinquance et le rendement académique pauvre, tandis qu'une orientation temporelle future élargie est reliée à la non-délinquance et au rendement académique bon ou supérieur" (p. 43).

Des recherches (Goodman, 1966; Nuttin, 1968; Siegman, 1961; Toban, 1970) sur la productivité dans le travail ont montré l'importance de la perspective temporelle future dans l'activité humaine. Selon Nuttin (1968), "la satisfaction ou la non satisfaction de certaines motivations

fondamentales semblent avoir une répercussion indirecte sur le rendement général du travail chez l'homme" (p. 30). Ainsi, il semblerait que la productivité serait liée à la capacité de rendre présent l'avenir et d'orienter le comportement en vue d'objectifs futurs.

Derrière la conceptualisation des travaux sur la perspective temporelle en général, nous pouvons entrevoir une hypothèse de base sur l'étendue idéale de cette perspective en vue d'un fonctionnement adéquat et même optimal de l'individu. Philipps (1966) suggère qu'une perspective temporelle future exagérée se développe chez des personnes à rendement faible qui substituraient la fantaisie au rendement. Quant à Lewin (1942), il a attribué à une perspective temporelle future trop courte ou trop longue le désespoir qu'aucun projet ne réussisse. Selon D'Amorin et al. (1972), "une perspective temporelle trop courte réduit la vie humaine à un niveau presque organique; cependant si cette perspective est trop étendue et les récompenses toujours remises au futur, l'individu n'a pas les conditions nécessaires à son épanouissement intégral" (p. 322).

Les premiers auteurs qui ont mis en relation la

perspective temporelle et le rendement académique sont Teahan et Drew en 1957. Ils ont trouvé que les étudiants du secondaire, intellectuellement doués et avec un rendement académique élevé, ont une perspective temporelle plus étendue que les étudiants à bas rendement de même niveau intellectuel. En 1958, Teahan, dans une autre recherche, émettra l'hypothèse suivante: "les étudiants qui ont un rendement élevé auront une perspective temporelle future plus prédominante et plus étendue que ceux qui ont un rendement bas et une relation positive sera trouvée entre l'optimisme et l'étendue de la perspective temporelle future" (p. 379). Il a utilisé trois méthodes pour mesurer la perspective temporelle future: soit la méthode d'Eson dans laquelle le sujet doit raconter 25 choses auxquelles il a pensé ou dont il a parlé durant les deux dernières semaines; la méthode de LeShan, technique d'histoire à compléter et trois cartes du T.A.T. à partir desquelles le sujet raconte une histoire. Teahan arrive au résultat que les étudiants à rendement académique supérieur ont une perspective temporelle future plus étendue que les étudiants à rendement académique inférieur.

Vincent (1965) arrivera au même résultat. Cepen-

dant, ses sujets à rendement supérieur qui ont une perspective temporelle future plus longue que ses sujets à rendement inférieur, tout comme les étudiants de Teahan, ont aussi un quotient intellectuel moyen élevé.

Davids, Kidder et Reich (1962) n'ont pas eux non plus considéré les données comparatives du quotient intellectuel après avoir trouvé une perspective temporelle future plus longue chez les garçons à rendement supérieur. Ils ont utilisé le test des histoires à compléter (Barndt et Johnson, 1955) pour mesurer la perspective temporelle future de leurs sujets.

Lessing, en 1968, étudia la corrélation entre le sexe, le quotient intellectuel, le rendement académique, la classe sociale avec la longueur de la perspective temporelle future. Il arriva au résultat que les filles avec une perspective temporelle future longue ont une moyenne de notes plus élevée que les filles ayant une perspective temporelle future courte. Par contre, chez les garçons, qu'ils aient une perspective temporelle future courte ou longue, il n'existe pas de différence significative au niveau de la moyenne des notes. Il est à noter que Lessing n'a pas tenu compte du niveau socio-économique. Pour mesurer la perspective temporelle fu-

ture, il a utilisé les méthodes suivantes: le test des événements (Wallace, 1956); le test des phrases incomplètes (Lesing, 1968) et le test des histoires à compléter (Barndt et Johnson, 1955). Le niveau académique des sujets sélectionnés pour l'expérimentation étaient de 5e, 8e, et 11e année.

Les résultats de l'investissement de Barabasz (1970) confirment l'hypothèse selon laquelle les sujets ayant un rendement académique inférieur sont plus rétrécis dans leur orientation temporelle que ceux ayant un rendement académique supérieur. Les sujets choisis par Barabasz étaient de niveau collégial et trois photographies, à partir desquelles les sujets devaient raconter une histoire, ont été utilisées pour évaluer l'orientation temporelle des sujets.

Dans la présente recherche, deux principaux points diffèrent des recherches que nous venons de décrire, à savoir la méthode pour mesurer la perspective temporelle future et l'échantillonnage.

La méthode que nous avons utilisée ici pour l'évaluation de la perspective temporelle future est la "méthode

d'induction motivationnelle". Cette méthode amène le sujet à transmettre des objets motivationnels qui se situeraient dans le temps. Elle a été utilisée dans diverses recherches (D'Amorin et Al., 1972; Hirm, 1977; Murphy, 1963; Noterdaeme, 1965). Cette méthode sera explicitée en détail ultérieurement.

Quant à l'échantillonnage, nous avons choisi un groupe d'élèves mixtes de niveau sixième année. Selon nos recherches, un seul auteur, Lessing, en 1968, a travaillé avec une population d'élèves à l'élémentaire, soit de niveau cinquième année. Cependant Lessing n'a pas employé la méthode d'induction motivationnelle pour évaluer la perspective temporelle future.

Avant d'énoncer nos hypothèses, il nous semble utile de parler de la perspective temporelle future chez des élèves de niveau sixième année, donc d'environ 12 ans. Si nous référons à Piaget (1955), nous pouvons prétendre que la notion de perspective temporelle future existe chez des enfants de 12 ans puisque c'est vers cet âge que le stage formel s'établit, donc que la durée temporelle est en train de se structurer.

Hypothèses

Suite à l'exposé que nous venons de faire, nous énonçons l'hypothèse suivante:

1. Il existe une relation positive significative entre la perspective temporelle future telle que mesurée par la méthode d'induction motivationnelle et le rendement scolaire chez des élèves de sixième année.

Pour préciser cette première hypothèse, nous en élaborons une deuxième:

2. Les élèves de sixième année qui ont un rendement scolaire faible ont une perspective temporelle future courte comparativement à ceux qui ont un rendement scolaire élevé.

Chapitre II

Description de l'expérience

Nous retrouvons ici les détails essentiels concernant la définition du rendement scolaire, le choix des sujets, les instruments de mesure concernant les variables "perspective temporelle future", "niveau socio-économique" et "quotient intellectuel" ainsi que le déroulement de l'expérience.

Définition du rendement scolaire

Par rendement scolaire nous entendons la moyenne des résultats des élèves pour une année scolaire d'après quatre évaluations: les examens de français et de mathématique du ministère de l'Education (1976-1977) et les évaluations en français et en mathématique que le titulaire attribue à chaque élève pour une année scolaire (1976-1977).

Nous avons fait la moyenne des quatre évaluations puisque les intercorrélations des résultats des élèves obtenus aux différentes mesures du rendement scolaire sont élevées (tableau 1).

Tableau 1

Intercorrélations des résultats obtenus par les
87 sujets aux quatre évaluations du rendement
scolaire (C.S.H.¹, avril 1977)

Rendement scolaire	B	C	D
A: R.S. au test de français du ministère de l'éduca- tion.	0,738	0,660	0,557
B: R.S. au test de mathéma- tique du ministère de l'éducation.		0,647	0,688
C: R.S. en français selon l'évaluation du pro- fesseur.			0,842
D: R.S. en mathématique selon l'évaluation du professeur.			
significatif à $P = 0,00001$			

¹Commission Scolaire de Huntingdon

Echantillonnage

Les sujets examinés proviennent de quatre classes de la Commission Scolaire de Huntingdon¹. Ces sujets ont été tirés au hasard, en grappe, parmi les dix classes francophones mixtes de sixième année. Des 98 sujets choisis, 11 étaient absents à un moment ou l'autre lorsque les évaluations ont eu lieu. Ainsi notre échantillon pour l'analyse des résultats est constitué de 87 sujets.

A partir de ces 87 sujets, deux groupes, un à rendement scolaire faible et l'autre à rendement scolaire élevé, ont été formés en prenant les 27% (Ebel, 1955) de chaque extrémité de la distribution de fréquences du rendement scolaire. Ainsi, pour notre recherche, les élèves ayant un rendement scolaire inférieur à 56% seront considérés comme ayant un rendement scolaire faible (Groupe A) et les élèves ayant un rendement scolaire supérieur à 76% seront considérés comme ayant un rendement scolaire élevé (Groupe B).

¹ Nous remercions la Commission Scolaire de Huntingdon pour l'excellente collaboration obtenue auprès de son personnel.

L'âge moyen des sujets est de 12 ans 6 mois. Compte tenu qu'il n'y a pas d'écart significatif (0,64), nous concluons que le facteur âge n'influence pas les résultats.

Instruments de mesure

Trois instruments de mesure ont été utilisés dans cette recherche pour évaluer les différentes variables: la méthode d'induction motivationnelle pour mesurer la perspective temporelle future, un questionnaire d'identification sociale pour mesurer le niveau socio-économique et l'Examen Otis-Ottawa d'habileté mentale pour évaluer l'intelligence.

1. Méthode d'induction motivationnelle

La méthode d'induction motivationnelle a été élaborée au Centre de recherche sur la motivation et la perspective temporelle de Louvain, sous la direction du professeur J. Nuttin (1968). Elle consiste en une série de 60 phrases inductrices à compléter, dont 40 sont positives et 20 négatives. Ces inducteurs laissent au sujet une très grande liberté dans

l'expression de ses besoins (exemple: je souhaite..., je désire..., je crains que...).

Selon Nuttin (1971), l'expression verbale des besoins personnels sert d'indice à une analyse de la perspective temporelle. Il s'agit de situer dans le temps le contenu motivationnel exprimé. L'expérimentateur doit donc "dégager la direction et la profondeur dans le temps de l'intentionnalité liée aux objets pour pouvoir les situer à l'intérieur d'intervalles temporels, déterminés à l'avance de manière plus ou moins fixe" (Hivon, 1977, p. 83).

En ce qui concerne le système de codification, Nuttin (1968) propose une échelle temporelle comportant 18 différentes catégories où l'objet motivationnel peut être localisé. Dans notre expérimentation, avec des enfants de niveau sixième année, nous avons fait certains regroupements puisqu'il n'y avait pas ou peu de réponses pour certaines catégories. L'appendice A rapporte le détail de la consigne, la liste des inducteurs (Daunais, 1962) et le système de codification (Nuttin, 1968) de la perspective temporelle qui ont été utilisés pour notre expérimentation.

Quant à la fidélité et la validité de cette méthode, "Nuttin (1971) rapporte que quelques indications de validité et de fidélité réelles furent trouvées, ce qui implique, selon lui, que la méthode démontre un échantillonnage constant de motivation. De plus, une réadministration deux semaines plus tard ainsi que la comparaison des deux moitiés du même groupe ont démontré un très haut degré de constance et de consistance interne de la méthode" (Hivon, 1977, p.91).

2. Questionnaire d'identification sociale

Pour évaluer le niveau socio-économique, nous avons utilisé un questionnaire d'identification sociale contenant des questions sur la profession, le revenu et le niveau d'instruction des parents. L'appendice A rapporte ce questionnaire d'identification sociale.

Une échelle répartit en quatre catégories, basée sur la profession (Marc, 1977) et la scolarité des parents, a été utilisée pour coter le niveau socio-économique des élèves. Les quatre catégories sont les suivantes: cadre, comprenant les cadres supérieurs et les professionnels; employé,

comprenant les cadres moyens et les techniciens; ouvrier spécialisé, comprenant les ouvriers spécialisés et les agriculteurs; et journalier, comprenant les ouvriers semi-spécialisés, les journaliers et les autres.

3. Examen Otis-Ottawa d'habileté mentale

Nous avons utilisé l'Examen Otis-Ottawa d'habileté mentale pour évaluer l'intelligence parce que, selon Shevenell (1944), "ce test prétend mesurer l'intelligence académique, la scolapitude, cette forme spéciale d'habileté mentale qui assure le succès dans le travail scolaire" (p. 10).

Déroulement de l'expérience

Tous les sujets ont été examinés à l'école pendant les heures de classe en mars et avril 1977 en deux périodes d'environ une heure chacune. Au cours de la première rencontre, les élèves ont complété la méthode d'induction motivationnelle. Pendant la deuxième, ils ont répondu à l'Examen Otis-Ottawa d'habileté mentale et au questionnaire d'identification sociale. Les directives étaient les mêmes pour tous

les élèves. Toutes ces évaluations ont été surveillées et corrigées par nous-mêmes.

Quant aux examens de français et de mathématique du ministère de l'Education (1976-1977), ils ont été administrés en mars 1977 par les professeurs de chaque classe. Ils ont été corrigés par le service du mesure et d'évaluation du ministère de l'Education.

En ce qui concerne les évaluations en français et en mathématique du titulaire, les résultats ont été remis en juin 1977 par chaque titulaire. Ces évaluations sont constituées du résultat moyen des quatre étapes de l'année scolaire 1976-1977. Le résultat de chaque étape comprend la moyenne des notes obtenues pour les récitations, les devoirs, les exercices et les examens.

Chapitre III

Analyse des résultats

L'étude et l'interprétation des résultats se divisent en trois parties: la première étudie la corrélation observée entre le rendement scolaire et la perspective temporelle future pour tous les sujets; la deuxième analyse l'homogénéité de nos deux groupes (rendement scolaire faible et élevé) quant aux facteurs suivants: niveau socio-économique, quotient intellectuel et influence du groupe; la troisième compare ces deux groupes quant à la longueur de la perspective temporelle future.

Etude de la corrélation entre le rendement scolaire
et la perspective temporelle future

Les résultats des calculs de coefficients de corrélation de Pearson, présentés au tableau 2, permettent de vérifier la première hypothèse. En effet, il existe une relation significative ($p < 0,05$) entre le rendement scolaire et les variables de la perspective temporelle future suivante: D, W, I, E₂, et ?. Pour les variables I et E₂, nous remarquons une

Tableau 2

Coefficients de corrélation de Pearson calculés entre le rendement scolaire et les variables¹ de la perspective temporelle future chez les 87 sujets
(C.S.H., avril 1977)

Variables p.t.f.	r_{xy}	Seuil de signif.
T	0,122	0,128
D	-0,271	0,005
W	-0,294	0,002
M	-0,122	0,128
Y	-0,081	0,227
l	0,266	0,006
E ₂	0,169	0,058
E ₃	0,149	0,083
A ₁	0,160	0,068
A ₂	0,057	0,299
P	-0,041	0,350
?	-0,391	0,000

¹Se référer à l'appendice A pour la définition des codes.

relation positive qui s'explique par une augmentation du rendement scolaire et une augmentation de ces variables. Tandis que pour les variables D, W, et ?, nous remarquons une relation négative, ce qui se traduit par une augmentation du rendement scolaire et une diminution de ces variables. Ainsi, nous pouvons supposer que le rendement scolaire faible est relié à une perspective temporelle future immédiate tandis que le rendement scolaire élevé est relié à une perspective temporelle future plutôt éloignée. Ces relations observées sont spécifiques à nos sujets. L'appendice B rapporte le détail des résultats individuels.

Il nous a semblé important de regarder si l'ensemble des sujets ont répondu au même nombre d'inducteurs de la méthode d'induction motivationnelle afin de vérifier la moyenne des réponses en fonction de la méthode elle-même. Rappelons que cette méthode est composée de 60 inducteurs. Des 87 sujets, 71 ont répondu à 60 inducteurs, 6 ont répondu à 59 inducteurs et les 10 autres ont répondu à une moyenne de 52 inducteurs. Compte tenu de ces conditions, il semble raisonnable de prétendre que le test a été complété d'une

façon satisfaisante.

En vue de préciser davantage notre première hypothèse de travail, nous avons formé deux groupes à partir de nos 87 sujets: l'un à rendement scolaire faible et l'autre à rendement scolaire élevé. En comparant ces deux groupes quant à la longueur de la perspective temporelle future, nous pourrons analyser plus spécifiquement la relation entre la longueur de la perspective temporelle future et le rendement scolaire faible ou élevé.

Avant d'entreprendre l'étude de notre deuxième hypothèse, nous allons vérifier l'homogénéité de nos deux groupes formés en les comparant quant aux facteurs suivants: niveau socio-économique, quotient intellectuel et influence du groupe.

Analyse de l'homogénéité des deux groupes quant au
niveau socio-économique, quotient in-
tellectuel et influence du groupe

1. Niveau socio-économique

Pour vérifier s'il existe une relation entre les

deux groupes quant à la variable niveau socio-économique, les deux groupes ont été comparés en utilisant un "chi-carré". Les résultats, figurant au tableau 3, montrent que les deux groupes sont homogènes quant à cette variable. En effet, il n'existe pas de différence significative ($p < 0,05$) entre les fréquences des deux groupes pour chacune des 4 catégories du niveau socio-économique.

2. Quotient intellectuel

Les résultats du test "t", présentés au tableau 4, montrent qu'il n'y a pas de différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes quant au quotient intellectuel. Ainsi les deux groupes sont homogènes quant à cette variable.

3. Influence du groupe

Les résultats du test "t", présentés au tableau 5, montrent qu'il n'y a pas de différence significative ($p < 0,05$) entre les quatre classes quant au quotient intellectuel moyen. Nous pouvons donc penser que les élèves de chacun des deux groupes ont subi des influences équivalentes de leur groupe respectif.

Tableau 3

Comparaison des deux groupes quant aux quatre catégories
du niveau socio-économique (C.S.H., avril 1977)

Catégories n.s.-é.	Groupe A ¹ N=23	Groupe B ² N=23	Total
Cadre	0	3	3
Employé	3	3	6
Ouvrier spécialisé	10	10	20
Journalier	10	7	17
Total	23	23	46

Chi-carré: 3,491 avec 3 dl; non significatif au seuil $p=0,05$

¹Groupe d'élèves à rendement scolaire faible.

²Groupe d'élèves à rendement scolaire élevé .

Tableau 4

Comparaison des deux groupes quant aux moyennes du
quotient intellectuel (C.S.H., avril 1977)

Groupe A ¹ N=23	Groupe B ¹ N=23	Test "t"	Seuil de signi.
106,173	112,913	0,20	0,841

¹Groupe d'élèves à rendement scolaire faible.

²Groupe d'élèves à rendement scolaire élevé .

Tableau 5

Comparaison (test "t") entre les quatre classes quant
au quotient intellectuel moyen (C.S.H., avril 1977)

	Classe	1	2	3	4
		N=22	N=21	N=15	N=27
Quotient intellectuel moyen	1		1,25	1,51	2,02
	2			0,43	1,54
	3				1,08
test "t" non-significatif au seuil $p = 0,05$					

Comparaison des deux groupes quant à la longueur
de la perspective temporelle future

Le tableau 6 et la figure 1 donnent un aperçu des différences de moyennes des réponses de chaque groupe quant aux variables de la perspective temporelle future. Nous notons une différence plus ou moins prononcée entre les deux groupes. Les moyennes du groupe A sont plus faibles que celles du groupe B pour les étapes du futur plus éloigné: $1, E_2, E_3, A_1, A_2$; tandis que pour les étapes du futur plus immédiat: D, W, M, Y , les moyennes du groupe A sont supérieures à celles du groupe B. Le sens de cette différence indique donc une tendance à une perspective temporelle future plus immédiate chez les élèves à rendement scolaire faible et une tendance à une perspective temporelle future plus éloignée chez les élèves à rendement scolaire élevé. Le test "t" a été utilisé pour pousser davantage la comparaison entre les deux groupes. L'hypothèse nulle à vérifier est la suivante: il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des réponses données pour chaque variable de la perspective temporelle future et le fait d'avoir un rendement scolaire faible ou élevé. Le seuil de signification minimum exigé est $p = 0,05$.

Tableau 6

Moyennes des réponses et écart-types des deux groupes
pour chacune des variables³ de la perspective tem-
porelle future (C.S.H., avril 1977)

Variables p.t.f.	Moyenne		Ecart-type	
	Groupe A ¹	Groupe B ²	Groupe A	Groupe B
T	1,217	1,347	0,449	0,575
D	2,261	0,565	0,552	0,234
W	10,478	3,391	3,067	0,864
M	6,696	5,043	2,121	0,971
Y	11,391	9,913	2,305	1,096
L	17,783	21,913	1,326	1,253
E ₂	2,391	3,913	0,628	0,777
E ₃	4,826	5,913	1,425	1,147
A ₁	3,565	5,348	0,984	0,838
A ₂	3,435	3,739	0,880	0,629
P	0,913	0,826	0,217	0,195
?	7,348	2,696	1,338	0,639

¹Groupe d'élèves à rendement scolaire faible.

²Groupe d'élèves à rendement scolaire élevé.

³Se référer à l'appendice A pour la définition des symboles.

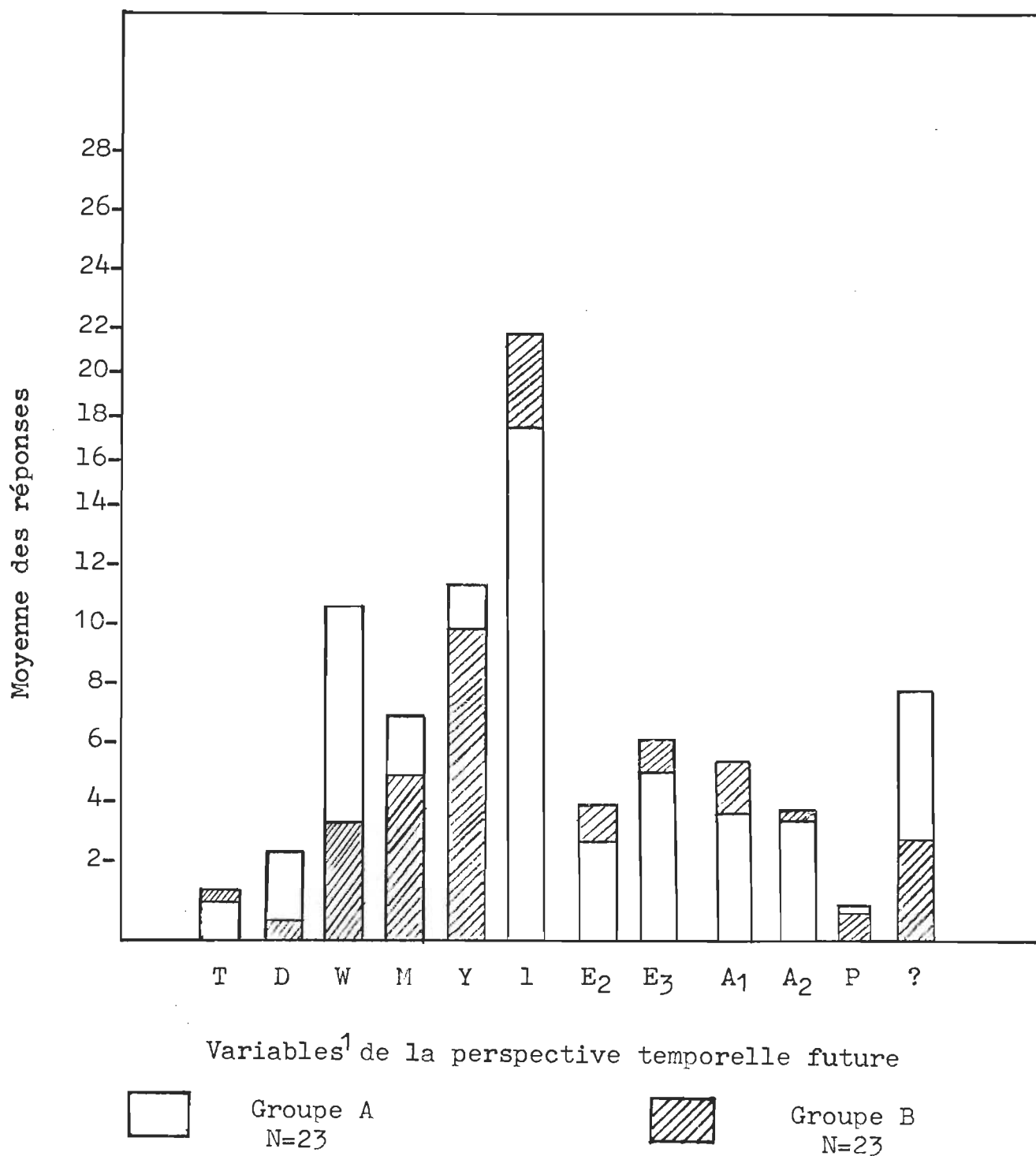


Figure 1 - Moyenne des réponses pour les deux groupes quant aux variables de la perspective temporelle future.

¹ Se référer à l'appendice A pour la définition des symboles.

Les résultats, présentés au tableau 7, permettent de vérifier la deuxième hypothèse. En effet, il existe une différence significative entre nos deux groupes quant aux variables de la perspective temporelle future suivantes: D, W, l, ?. Cependant les directions des différences ne sont pas les mêmes pour chaque variable. Pour les variables D, W, et ?, les résultats du groupe à rendement scolaire faible sont supérieurs à ceux du groupe à rendement scolaire élevé tandis que pour la variable l, les résultats du premier groupe sont inférieurs à ceux du deuxième groupe.

Les deux variables D et W de la perspective temporelle future font parties des catégories du futur immédiat. Ainsi les élèves du groupe à rendement scolaire faible ont donné significativement plus de réponses à ces deux catégories que les élèves du groupe à rendement scolaire élevé. Nous pouvons donc dire que les élèves à rendement scolaire faible sont davantage préoccupés par ces parties du futur immédiat.

Les élèves à rendement scolaire élevé ont donné

Tableau 7

Comparaison des deux groupes quant aux variables³ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Variables p.t.f.	test "t"	Seuil de signif.	Direction de la différence
T	- 0,18	0,859	(¹
D	2,83	0,007) ²
W	2,22	0,031)
M	0,71	0,483)
Y	0,58	0,565)
l	- 2,26	0,029	(
E ₂	- 1,52	0,135	(
E ₃	- 0,59	0,555	(
A ₁	- 1,38	0,175	(
A ₂	- 0,28	0,780	(
P	0,30	0,767)
?	3,14	0,003)

¹ (: signifie que les résultats du groupe à rendement scolaire faible (Groupe A= 23 sujets) sont inférieurs à ceux du groupe à rendement scolaire élevé (Groupe B= 23 sujets).

²): signifie que les résultats du groupe à rendement scolaire faible sont supérieurs à ceux du groupe à rendement scolaire élevé.

³ Se référer à l'appendice A pour la définition des symboles.

significativement plus de réponses à la catégories de la perspective temporelle future 1, qui signifie un présent-ouvert. Par présent-ouvert, nous entendons qui part d'aujourd'hui mais qui s'étend sur un futur plus ou moins éloigné. En effet, les réponses tel que: "je désire être heureux", "je veux bien réussir" impliquent davantage, pour un enfant, une notion temporelle à long terme qu'un présent immédiat, puisque si nous demandons à l'enfant: "quand il veut être heureux?", il répondra probablement: "quand je serai grand" ou "toujours", ce qui implique un futur éloigné. La même réponse: "je désire être heureux", prendrait possiblement un sens différent pour l'adulte. Ainsi, les élèves à rendement scolaire élevé semblent être plus préoccupés par le futur éloigné que les élèves à rendement scolaire faible.

Même si nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs à toutes les variables de la perspective temporelle future, le fait d'avoir obtenu une différence significative entre le rendement scolaire faible et les variables D et W, et entre le rendement scolaire élevé et la variable 1, nous amène à prétendre que les élèves qui réussissent moins bien ont des

projets plus immédiats tandis que les élèves qui réussissent mieux ont des projets plus éloignés. Ce qui confirmerait notre deuxième hypothèse, à savoir que les élèves de 6e année de notre échantillon qui ont un rendement scolaire faible possèdent une perspective temporelle future plus immédiate tandis que ceux qui ont une meilleure performance possèdent une perspective temporelle future plus éloignée.

Conclusion

Cette recherche portait sur la relation entre la perspective temporelle future et le rendement scolaire. Nous avons voulu, dans un premier temps, pour tous les sujets, évaluer la relation entre la perspective temporelle future et le rendement scolaire. Deuxièmement, s'assurant de l'homogénéité de deux groupes de sujets, un à rendement scolaire faible et l'autre à rendement scolaire élevé quant aux variables: quotient intellectuel, niveau socio-économique et influence du groupe, nous avons comparé la longueur de la perspective temporelle future chez ces deux groupes.

Les résultats obtenus confirment qu'il existe, chez les sujets touchés, une relation entre la longueur de la perspective temporelle future et le rendement scolaire faible ou élevé. Les élèves à rendement scolaire faible auraient une perspective temporelle future plus immédiate tandis que les élèves à rendement scolaire élevé auraient une perspective temporelle future plus éloignée.

Teahan, dans une recherche en 1958, a émis l'hypothèse suivante: "alors que des efforts continus de concentration et d'attention pour des élèves peuvent être fastidieux et ennuyant chez ceux qui ont un rendement académique bas, ces efforts, chez ceux qui ont un rendement académique élevé, peuvent représenter des buts, pleins de sens sur un continuum temporel, où le but final est un succès éventuel de vocation" (p. 380). Ainsi les élèves à rendement scolaire faible seraient beaucoup plus préoccupés par des thèmes qui les touchent de près, donc il auraient une orientation temporelle future plutôt immédiate, tandis que ceux à rendement scolaire élevé auraient tendance à prendre intérêt à des thèmes concernant leur orientation future, donc ils auraient une orientation temporelle future plutôt éloignée.

Pour préciser l'influence de la perspective temporelle future sur le rendement scolaire, il faudrait faire une étude longitudinale. Il serait intéressant de voir si à un élargissement de la perspective temporelle future correspond une augmentation du rendement scolaire.

Michel Claes (1975), dans une récente étude, a

travaillé en ce sens en élaborant un programme d'intervention pour essayer d'améliorer le niveau de motivation scolaire d'étudiants de secondaire III. Selon les résultats de sa recherche, rapportés par Caouette (1976), le programme d'intervention de Michel Claes "a contribué à améliorer le rendement scolaire dans son ensemble" (p. 46). Si nous voulons améliorer le rendement scolaire moyen des élèves il serait intéressant de continuer dans cette direction, car ce peut être un des moyens les plus efficaces.

Il serait aussi intéressant d'analyser la relation entre la perspective temporelle future et l'échec scolaire et ce serait urgent puisque comme l'indique Caouette (1976): "si notre approche éducative et nos exigences ne permettent pas à l'enfant de vivre dès son entrée à l'école des expériences personnelles de succès, la motivation se fera de moins en moins; à long terme, les échecs accumulés provoqueront un abandon hatif de l'école" (p. 59).

Appendice A
Instruments de mesure

Méthode d'induction motivationnelle

Consigne

Dire aux sujets:

- Sur chacune des feuilles que vous avez devant vous, vous trouverez des mots, par exemple: "Je désire ...", "Je crains...". Ces mots constituent le début d'une phrase et nous vous demandons de compléter cette phrase en appliquant les mots à votre cas personnel. Dans le premier exemple donné, vous continuez donc la phrase en indiquant ce que vous, personnellement, désirez effectivement. Il ne faut pas réfléchir longtemps pour chaque phrase; vous pouvez écrire tout simplement ce qui vous vient spontanément à l'esprit quand vous appliquez à vous-même les premiers mots de chaque ligne.
- L'essentiel est que vous n'écriviez pas n'importe quoi; en effet, il ne s'agit pas de construire une phrase grammaticale, mais d'exprimer les objets réels de votre désir, crainte, etc., tels qu'ils surgissent spontanément dans votre pensée pour chaque feuille. Essayez de répondre de telle manière que chaque phrase formée ait un sens en elle-même.
- Nous vous assurons que vos réponses resteront strictement confidentielles. Elles ne seront divulguées d'aucune manière. Sentez vous donc à l'aise pour donner des réponses sincères et personnelles.
- Une dernière remarque: Vous aurez peut-être l'impression que certains mots reviennent, plus ou moins semblables, à des endroits différents. Il ne faut pas, alors, essayer de vous rappeler ce que vous avez écrit antérieurement, mais écrivez simplement ce qui vous vient maintenant en tête en lisant les mots sur la nouvelle ligne.

- Essayez d'écrire très lisiblement. La longueur de la phrase que vous écrivez n'a pas d'importance. Ne changez pas les mots imprimés; les numéros indiqués sur les feuilles sont sans importance.
- Nous vous demandons de collaborer à une expérimentation psychologique dont les données serviront à une recherche scientifique; votre collaboration est très précieuse, mais elle ne vaut que dans la mesure où vous acceptez de faire ce travail d'une façon très sérieuse, personnelle et sincère.

Liste des inducteurs

1. J'espère...
2. Je travaille en vue de...
3. Je désire ardemment...
4. Ma plus grande satisfaction sera de...
5. Je me propose de...
6. Je souhaite de...
7. Je tâche de...
8. Je désire...
9. Je suis résolu(e) à...
10. Je serai content(e) quand...
11. Je souhaite ardemment pouvoir...
12. Je rêve de...
13. J'ai la volonté ferme de...
14. Je veux...
15. Je n'hésiterais pas à...
16. Je m'efforce de...
17. J'ai un très grand désir de...
18. Ma plus grande récompense sera de...
19. J'aspire à...
20. Je souhaite pouvoir...
21. Je voudrais tellement...
22. J'essaye de...
23. Je me prépare à...
24. Je suis décidé(e) à...
25. Je serai très heureux(se) lorsque...
26. Je souhaite ardemment...
27. Je suis prêt(e) à...
28. Je ferai tous les efforts possibles pour...
29. Je désire ardemment pouvoir...
30. Je fais mon possible pour...
31. Je serai pleinement content(e) lorsque...
32. Mon grand espoir est de...
33. Je n'épargnerais rien pour...
34. Je soupire après...

35. Je suis déterminé(e) à...
 36. Quoiqu'il en coûte, je suis disposé(e) à...
 37. Mon plus grand espoir est de...
 38. D'une manière définitive, je veux...
 39. j'ai hâte de...
 40. De toutes mes forces, je tends à...
-
1. Ce qui me déplairait le plus, c'est que...
 2. Je ne souhaite pas que...
 3. Je m'y opposerais (si) (que)...
 4. Je trouve qu'il est dommage que...
 5. Je n'aimerais pas que...
 6. J'essaie d'éviter que...
 7. Il me déplaît (de) (que)...
 8. Je ne souhaiterais en aucun cas que...
 9. Je crains que...
 10. Je regretterais beaucoup (si) (que)...
 11. Je ne veux pas que...
 12. Ce qui m'inquiète c'est que...
 13. Je n'aimerais pas que...
 14. Je n'aime pas penser que...
 15. Je trouve insupportable que...
 16. Je ne voudrais à aucun prix que...
 17. Je regrette que...
 18. Cela m'ennuyerait beaucoup (si) (que)...
 19. J'ai peur que...
 20. Je ne désirerais pas que...

Système de codification

- T : l'instant du testing.
- D : durée localisée dans l'intervalle d'une journée à partir du moment présent.
- W : durée localisée dans l'intervalle de la semaine à venir.
- M : durée localisée dans l'intervalle du mois à venir.
- Y : durée localisée dans l'année à venir.
- E₂ : durée localisée dans la période d'études secondaires.

- E_3 : durée localisée dans la période d'études collégiales ou universitaires.
- A_1 : durée localisée dans la première partie de la vie professionnelle et familiale.
- A_2 : durée localisée dans la deuxième partie de la vie professionnelle et familiale ou dans la période du grand âge: 0.
- l : durée de temps indéterminée, localisée dans un présent étendu, non fermé, mais ouvert sur l'existence future de la personne.
- P : référence au passé.
- ? : réponse incotable ou aucune réponse.

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION SOCIALE

Nom: _____
Age: _____
Date: _____

Composition familiale:

Nombre d'enfants vivants: _____
Rang parmi tous les enfants: _____

Père:

Age: _____
Niveau de scolarité complété: _____
Occupation (profession): _____
Salaire approximatif: _____

Mère:

Age: _____
Niveau de scolarité complété: _____
Occupation (profession): _____
Salaire approximatif: _____

Appendice B

Résultats individuels

Tableau 8

Distribution des 87 sujets par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables¹ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	1	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
01*	85	112	1	01	00	05	08	10	22	01	04	03	03	00	04
02	92	114	4	10	00	02	04	07	23	02	03	07	07	00	02
03	64	94	3	00	06	07	08	11	19	01	01	00	00	02	05
04	65	111	4	01	02	04	09	08	23	02	05	04	03	01	02
05	71	87	2	02	01	03	05	10	29	01	01	03	03	00	04
06	57	85	3	00	10	10	12	04	16	02	00	01	01	01	04
07*	79	90	3	00	00	01	08	10	30	01	03	03	02	00	04
08	84	97	3	07	08	05	03	03	20	00	01	01	02	00	12
09	65	89	2	01	00	01	03	03	28	01	05	09	09	01	07
10	72	103	4	00	01	03	05	28	11	01	00	03	02	02	05

¹Se référer à la description du code présentée à l'appendice A.

- Les sujets du groupe A, ceux ayant un rendement scolaire faible.

* Les sujets du groupe B, ceux ayant un rendement scolaire élevé.

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets¹ par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables¹ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	1	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
11	76	90	1	02	01	03	05	09	27	00	00	06	04	02	05
12*	87	116	4	00	00	00	11	14	25	00	04	04	01	00	01
13*	79	103	3	00	00	00	02	00	35	01	04	11	08	01	03
14*	88	121	3	11	00	15	01	11	12	01	00	04	04	01	02
15-	52	83	3	02	06	17	05	05	12	00	03	00	01	00	08
16*	85	120	4	04	04	08	03	08	23	00	02	03	03	01	05
17*	90	128	3	00	00	00	01	08	34	03	04	07	06	00	03
18-	51	68	2	00	03	15	08	05	14	00	00	02	02	00	13
19	74	98	4	00	04	08	06	04	30	01	03	02	01	00	02
20	69	91	4	01	07	11	06	10	19	00	00	00	00	01	04
21	71	115	4	03	01	05	04	06	25	00	07	01	04	01	04
22	61	97	2	01	03	08	06	06	20	01	00	07	06	04	03
23-	54	98	4	00	03	11	06	09	18	02	04	04	04	01	02

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets₁ par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables₁ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	1	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
24	73	113	4	00	01	00	04	06	17	02	12	12	10	02	04
25	72	107	4	00	01	14	09	01	23	00	01	04	04	02	05
26-	47	93	4	00	02	06	02	06	28	01	05	05	04	01	04
27	72	106	4	00	00	00	01	08	28	12	04	07	07	00	01
28*	78	106	2	04	00	01	02	10	20	06	06	07	06	01	02
29-	44	96	4	03	02	14	06	04	21	14	00	00	00	02	07
30*	77	107	3	07	03	07	07	21	21	00	00	00	00	02	01
31*	89	117	2	00	00	00	03	08	21	09	08	04	08	01	02
32	67	101	4	01	01	00	06	00	27	03	06	16	16	00	03
33-	53	77	4	00	01	02	04	28	13	04	02	00	00	01	05
34-	54	95	3	09	03	01	03	17	16	01	05	02	01	01	04
35	68	98	4	00	00	00	05	12	15	01	02	11	08	00	13
36*	85	116	2	00	02	01	10	06	25	01	01	01	01	01	03

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets¹ par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	1	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
37*	82	113	1	00	00	04	01	10	26	00	01	04	02	00	14
38-	48	81	4	00	01	01	04	13	19	05	09	02	02	00	11
39	62	95	3	00	00	09	05	13	20	02	04	06	05	00	02
40-	51	89	3	01	03	19	07	05	19	01	02	01	00	00	02
41	59	80	3	00	00	07	03	15	29	03	00	00	00	00	01
42-	47	80	3	01	00	02	00	15	14	06	17	03	04	00	05
43-	47	90	3	00	10	11	04	04	21	05	00	00	00	02	07
44-	55	85	4	00	00	08	09	03	23	00	01	01	02	01	12
45	62	108	3	00	00	00	17	25	11	05	01	00	00	00	02
46	56	86	3	00	01	00	05	04	25	03	04	10	11	01	05
47	59	87	4	00	00	04	02	04	32	03	01	05	05	01	07
48	74	113	1	00	00	00	01	00	31	07	09	12	10	01	05
49	74	112	1	01	02	01	11	10	09	01	05	11	10	01	04

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets¹ par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables¹ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	I	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
50-	46	86	3	00	00	03	02	05	13	01	03	02	00	00	31
51	61	105	3	00	00	00	01	04	16	01	17	18	18	00	03
52-	51	83	4	00	00	00	00	10	34	00	02	10	11	01	01
53	59	87	3	00	00	01	09	08	23	04	01	06	04	02	05
54-	51	82	2	00	00	00	05	01	19	02	00	21	15	01	02
55*	79	102	3	00	00	01	16	04	19	08	02	06	06	00	05
56	73	97	4	00	00	03	04	09	16	00	07	16	12	04	01
57-	35	76	4	00	00	05	04	26	13	02	06	00	00	00	04
58	59	99	3	00	00	17	08	07	12	01	02	05	04	02	05
59*	78	115	4	00	00	05	05	03	17	05	05	13	12	01	06
60*	77	104	1	00	00	08	13	14	20	00	00	01	00	03	01
61	63	100	4	00	00	01	02	00	15	16	15	21	21	01	03
62-	53	88	2	02	05	10	12	11	09	02	03	02	03	02	01

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets¹ par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables¹ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	I	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
63	67	91	1	01	00	00	00	28	10	05	13	00	00	00	00
64	68	89	3	00	01	05	06	13	16	00	01	03	00	00	04
65-	43	73	3	00	00	06	00	09	19	03	01	07	08	00	12
66*	89	112	3	00	00	01	00	03	26	05	19	09	03	03	00
67*	91	102	4	01	01	03	05	11	16	05	06	07	0 5	01	00
68	58	82	3	02	04	07	04	19	06	02	00	09	02	01	06
69	75	117	3	00	00	01	01	06	17	03	21	13	12	01	01
70	64	76	4	01	04	13	03	05	18	00	02	05	01	03	05
71	59	100	2	00	00	00	02	08	08	07	17	13	11	00	05
72-	45	73	3	00	06	29	03	04	05	01	03	06	00	02	02
73-	39	82	3	01	00	08	15	07	18	01	02	02	02	02	04
74*	92	103	3	00	01	03	03	15	10	06	12	09	01	00	00
75-	47	86	4	03	02	04	03	18	19	02	02	00	00	00	07

Tableau 8
(suite)

Distribution des 87 sujets par rendement scolaire, quotient intellectuel, niveau socio-économique et variables¹ de la perspective temporelle future (C.S.H., avril 1977)

Sujet	Rend. scol.	Quot. int.	Niveau S.-E.	Variables de la perspective temporelle future											
				T	D	W	M	Y	I	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	P	?
76*	91	118	3	00	00	00	01	10	17	13	16	07	06	00	00
77*	92	116	3	02	00	00	02	11	20	10	12	03	03	00	03
78	57	79	3	00	00	07	08	10	18	00	01	07	10	01	04
79	66	92	3	00	01	05	06	31	10	00	00	02	01	03	02
80-	53	81	4	01	00	04	00	02	25	02	11	08	07	00	10
81*	89	101	4	00	00	02	01	04	24	07	14	15	04	01	00
82*	79	99	4	01	02	12	02	07	19	05	11	01	01	02	03
83	74	91	3	00	00	01	03	06	24	09	02	09	06	00	05
84-	46	75	3	00	05	12	07	10	10	02	02	04	03	04	05
85*	79	121	4	00	00	00	12	20	22	03	02	01	01	00	00
86	63	85	3	00	06	12	02	18	14	01	00	04	02	00	03
87	71	94	3	00	01	03	07	12	22	05	11	00	00	00	02

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Roger Asselin, pour son assistance lors de la réalisation de cette recherche.

Références

- BARABASZ, A.F. (1970). Temporal orientation and a academic achievement in college. Journal of social psychology, 80, 231-232.
- BARABASZ, A.F. (1973). Temporal orientation: a review of the literature. Child study journal, mono 1-3, 43-49.
- BARNDT, R.J., JOHNSON, D.M. (1955). Time orientation in delinquents. Journal of abnormal and social psychology, 51, 343-345.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1972). L'école capitaliste en France. Paris: Maspero.
- BOUBBEAU, G. (1970). Les effets des stimulations sociales chez des enfants de sixième année de niveaux socio-économiques moyen et inférieur. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). Les héritiers. Paris: Edition de Minuit.
- CAOQUETTE, C.E. (1976). Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- CORRELL, W. (1969). Psychologie de l'apprentissage. Sherbrooke: Paulines.
- D'AMORIN, M.A., ASSELIN, R., TREPANIER, G. (1972). La motivation professionnelle et la perspective temporelle en fonction du sexe et du milieu socio-économique. Orientation scolaire et professionnelle, 8(4), 320-339.
- DAUNAIS, J.P., (1962). Contribution à l'étude de la motivation humaine par l'exploration des aspirations. Thèse de doctorat non-publiée, Louvain.
- DAVIDS, A., KIDDER, C., REICH, M. (1962). Time orientation in male and female juvenile delinquents. Journal of abnormal and social psychology, 64, 239-240.

- DELORME, A., LAVOIE, G., PINARD, A. (1977). La présentation des thèses et des rapports scientifiques. Montréal: Institut de recherches psychologiques.
- DIGGORY, J.C., MORLOCK, B. (1964). Level of aspiration or probability of success. Journal of abnormal and social psychology, 69, 283-289.
- EBEL, R.L. (1955). Mesuring Educational Achievement. New-Jersey: Prentice-Hall.
- ESON, M.E. (1951). An analysis of time perspective at five age levels. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- FRAISSE, P., VAUTERY, P. (1952). Perception of space, speed and time in the child, five years of age, II time. Enfance, 5, 102-119.
- FRANK, J.D. (1935). Recent studies of the level of aspiration. Psychological bulletin, 38, 218-226.
- FRANK, L.K. (1939). Time perspectives. Journal of social philosophy, 4, 193-312.
- GAGNE, R.M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement. Montréal: HRW.
- GOODMAN, P.S. (1966). A study of future perspectives: measurement and correlates. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.
- HENDERSON, V., MIESKOWSKI, P., SAUVAGEAU, Y. (1976). L'influence du groupe sur les fonctions de production du système scolaire. Ottawa: Approvisionnement et Services Canada.
- HIVON, M. (1977). La perspective temporelle future et l'absentéisme scolaire. Thèse de maîtrise non-publiée, Université du Québec à Trois-Rivières.
- JENSEN, A.R. (1967-1968). The culturally disadvantaged: psychological and education aspects. Educational Research, Vo. 10.
- KAGAN, J. (1971). Comprendre l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

- KAHAN, J.P. (1968). Effects of level of aspiration in an experimental bargaining situation. Journal of personal and social psychology, 8, 154-159.
- LEE, M. (1971). Louvain studies in motivation and time perspective. Text prepared for the international seminar, Catholic University of Louvain.
- LESHAN, L.L. (1952). Time orientation and social class. Journal of abnormal and social psychology, 47, 589-592.
- LESSING, E.E. (1968). Demographic, developmental and personality correlates of future time perspective. Journal of personality, 36(2), 183-201.
- LEWIN, K. (1942). Time perspective and morale, in G. Watson (Ed.): Civilian Morale (pp. 48-70). Boston: Houghton Mifflin.
- MALUF, M.R. (1971). La perspective temporelle en fonction du sexe, de l'âge et du niveau socio-économique. Etude différentielle sur des sujets brésiliens. Thèse de doctorat non-publiée, Université de Louvain.
- MARC, P. (1977). Les psychologues dans l'institution scolaire. Paris: Presses Universitaires de France.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1976-1977). Test de français (langue maternelle), 160-017. Québec: Service de Mesure et d'Evaluation.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1976-1977). Test de mathématique, 160-307. Québec: Service de Mesure et d'Evaluation.
- MURPHY, N.H. (1963). A study of human motivation in the indian context. Université Catholique de Louvain: Institut de Psychologie et de Sciences Pédagogiques.
- NOTERDAEME, T. (1965). Het Tijdperspectief in de aspiraties Uitwerking van een methode. Thèse de doctorat non-publiée, Université de Louvain.
- NUTTIN, J. (1953). Tâche, réussite et échec: Théorie de la conduite humaine. Paris: Beatrice-Nanwelaerts, 1971.
- NUTTIN, J. (1959). Origine et développement des motifs. Association de Psychologie scientifique de Langue française. La motivation. Paris: Presses Universitaires de France.

- NUTTIN, J. (1963). The future time perspective in human motivation and learning. Proceedings for the 17th international congress of psychology (Washington). Amsterdam: North-Holland Publishing company, 60-82.
- NUTTIN, J. (1965). La structure de la personnalité. Paris: Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, J. (1968). La motivation, in P. Fraisse et J. Piaget (Ed.): Traité de psychologie expérimentale, Vol. V. Paris: Presses Universitaires de France, 2ième édition.
- NUTTIN, J. (1968). Manuel pour l'analyse de la perspective temporelle. Université de Louvain: Centre international de recherche sur la motivation.
- PHILLIPS, D. (1966). Deferred gratification in a college sitting: Some costs and gains. Social Probability, 13(3), 333-343.
- PAQUETTE, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval: N.H.P.
- PIAGET, J. (1955). The development of time concepts in the child, in P. H. Hoch, J. Zubin (Eds): Psychopathology of childhood. New-York: Grune and Stratton.
- PIAGET, J. (1959). Apprentissage et connaissance. Etudes d'épistémologie génétique, Vol. VII, 21-67 et Vol X, 159-188. Paris: Presses Universitaires de France.
- REUHLIN, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif. In Milieu et développement, 69-136. Paris: Presses Universitaires de France.
- REUHLIN, M. (1977). Psychologie. Paris: Presses Universitaires de France.
- RIENDEAU, M. et al. (1976). Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- ROGERS, C. (1970). De la psychothérapie à l'enseignement. Paris: Epi.

- SALAME, R. (1977). La motivation à l'accomplissement et l'auto-évaluation des performances en relation avec le rendement scolaire. Thèse de doctorat (en préparation). Université de Montréal.
- SHEVENELL, R.H. (1948). Les examens Otis-Ottawa d'habileté mentale (4ième éd. rev.). Ottawa: Les éditions de l'université d'Ottawa.
- SIEGMAN, A.W. (1961). The relationship between future time perspective, time estimation and impulse control in a group. Journal of consulting psychology, 25, 470-475.
- SMYTHE, E.J., GOLDSTONE, S. (1957). The time sense: A normative, genetic study of the development of time perception. Perceptuels motors skills, 7, 49-59.
- TEAHAN, J., DREWS, E.M. (1957). Time perspective and academic achievement. Paper read at the Michigan Academy of Arts and Science (Détroit).
- TEAHAN, J.E. (1958). Future time perspective, optimism and academic achievement. Journal of abnormal and social psychology, 57, 379-380.
- TOBAN, E.V. (1970). Relation between future time perspective, age and militancy. Journal of genetic psychology, 1160, 03-68.
- TOLMAN, E.C., RITCHIE, B.F., KALISH, D. (1946). Studies in spatial learning, II: Place learning versus response learning. Journal experimental of Psychology, 36, 221-229.
- VINCENTS, J.N. (1965). An investigation of constricted and extented temporal perspectives. Unpublished master's thesis, University of Oregon.
- WALLACE, M. (1956). Future time perspective in schizophrenia. Journal of abnormal and social psychology, 52, 240-245.
- WALLACE, M., RABIN, A.I. (1960). Temporal experience. Psychological bulletin, 57, 213-236.